

千葉経済大学短期大学部
研究紀要 第13号 1～12 (2017)
研究論文

特別支援教育を必要とする身体

— 聴覚障害、肢体不自由の事例に基づく一考察 —

柏木 恭典・佐分利 敏晴

The body which need special needs education

— based on the cases of hearing impairment and physically handicapped person —

Yasunori KASHIWAGI・Toshiharu SABURI

Abstract

This article aims at communications and “contacts” between no-disorders and who have handicaps. We refer to Gibson J., J.’s ecological psychology to solve these problems. In this psychology, we start considerations from the information which exist in the environment surrounding the animals. Animals search this perceivable information, and pick up as resources of action. This information, which is possessed by animals, is useful to communicate with.

We refer the book which is written by a person with cerebral palsy. He was born when special need education is not spread, so he educated by his mother. He learned how to write and trained to move by his body. This training was very a special need education. The other case is written by manga titled “Koe no katachi”, “The shape of voice”. This work describes communication of the Shouya Ishida, the protagonist, and the heroine, Shouko Nishimiya. Shouko is almost completely deaf. The story shows that there is a wide and deep gap between deaf person and not-deaf-person.

We are all possessing information and properties of ourselves, and we are communicating not only by languages but also the information we have. So, all of us can overcome our disabilities.

Key-words

Spetial need education, Communication, Contacts, Disabilities, Perceivable information,

キーワード

特別支援教育、コミュニケーション、意思疎通、障害、知覚情報

はじめに

本研究は、いわゆる「コミュニケーション」による「意思疎通」が困難と思われる人々との情報の伝達と共有について、幾つかの事例を通して反省的に論究することを目指す。

また、本研究は、2016年7月26日に神奈川県相模原市の障害者施設「津久井やまゆり園」で発生した大量殺傷事件において、容疑者が「意思の疎通が出来ない者を刺

した」という供述があったという報道を受けたものである（朝日新聞、2016年7月26日）。

この事件は、19名の死者と26名の負傷者を出したものであり、戦後の我が国において最も死者の多い大量殺害事件となった。容疑者は、教員免許を取得し、同施設の職員として勤務していたにもかかわらず、重度の障害者に対して「意志の疎通が出来ない」と判断し、それを理由に戦後最大の大量殺人を行ったのである。彼はいった

い、なにをもって「意思の疎通ができない」と考えたのだろうか。この点は、特別支援教育を担う教師たちにも問われ得ることであろう。「どのようにして重度の障害をもった人たちと意思の疎通を図ればよいのか」という問いは、特別支援教育全体の問題でもある。

本研究で問おうとしているのは、まさにこの点である。大学で教育学等を学び、実際に障害者施設で働いてきた容疑者は、「意志の疎通」の不可能性を確信するに至ったが、本論は、その問題性を示すと共に、意思疎通の可能性を探っていきたい。何らかの原因で、「言葉」によるコミュニケーションが一見不可能に見える人々との意思の疎通は、いかにして可能となるのか。また、それ以前に、意思の疎通とはいったいどのようなものであり、それは何によって生じているのか。この問いに向かうために、われわれは「身体」という視点から出発することにした。

第一章 コミュニケーションと身体

第一節 「コミュニケーション」と「意思疎通」

まず、「コミュニケーション」と「意思疎通」という言葉を本論でどう位置づけるのかについて述べておきたい。「コミュニケーションが取れるかどうか」ということと、「意思疎通が起こっているかどうか」ということは、日常的にも、学術的にも、同義のものとして扱っているように思われる。しかし、本論では、この両者の概念について、以下の理由から、厳密に区別して用いることにしたい。

コミュニケーションとは、自分が持っている「情報」を他者に伝えるための「行為（相互行為）」であり、同時に、その「情報」は自分も保持し続けるというものである（池田、2016）。この時、情報は自分と相手に共有される。つまり、コミュニケーションとは「情報の伝達と共有のための行為」と広義に定義できよう。

それに対して、問題となる「意思疎通」は、学術的・公共的な議論としては、特に定義されることのない言葉ではあるが、上の容疑者が奇しくも用いていたように、実際の場面で感じられる＜なんとなく伝わる感じ＞、＜なんとなく伝わらない感覚＞、＜分かり合えている肌感＞、

＜分かり合えていない肌感覚＞のような相互主観的なものとして定義づけておきたい。意思疎通は、コミュニケーション的行為を行った結果として、われわれが主観的に感じる了解（ないしは理解）を表している—ゆえに、間主観的な「相互理解」もこの範疇に入る—。そうすると、以下の四つのような分類ができる。

- ① コミュニケーションを図り、意思疎通が起こる（分かり合う）。（一般的・公共的な関わり）
- ② コミュニケーションを図るが、意思疎通は起こらない（分かり合わない）。（上の容疑者）
- ③ コミュニケーションは図らないが、意思疎通が起こる（分かり合う）。（夫婦や親子、親友等）
- ④ コミュニケーションは図らず、また意思疎通も起こらない（分かり合わない）。（電車の中の他人）

まず、これらの分類の一つ一つについて、生態心理学の見解や生物学における情報のやり取りなどの事実に基づき、検討する。

第二節 生態心理学における知覚と情報について

ここでまず、生態心理学の知見について述べ、後述する議論における前提について説明する（Gibson、1979/1986）。

生態心理学（Ecological Psychology）とは、アメリカのJames J. Gibsonが提唱した知覚心理学の一領域である。これまでの知覚心理学や認知心理学では、われわれが「世界」を知るとき、「感覚器官」から「刺激」として情報を取り入れ、脳でイメージ（表象）に変換し認知するというシステムで、知覚が成り立っているとされる議論が大勢を占めているが、Gibsonはそれら既存の心理学では採用されていない捉え方で、知覚と「世界」を描写した。

Gibsonは、われわれが受け取っているのは、単純図形や標本に還元されうる「刺激」ではなく、環境に実在する情報だと考える。われわれは、知覚器官によって、環境中の情報を自らピックアップしているのだというのである。つまり、環境中の様々な対象（Object）や事象（Event）

は、知覚される前にすでに環境中に「知覚可能な情報」として実在している、としたのだ。これは、素朴实在論、つまり「環境中には情報となっている対象や事象が実在している」とするものである。注目すべきは、「存在するということは脳が感じ取っているから成り立つ」という、脳に頼った存在論を採用していないという点にある。彼においては、われわれの脳の機能についても、「推論して刺激をイメージに変える」という働きをしていないとする。脳は環境中に実在する情報を受け取り、身体を動かし行為するための、言わば「インターチェンジ」であると考え。そのため、生態心理学では、知覚を論じるとき、脳の機能から出発するのではなく、環境から吟味するのである。

この心理学でとりわけ目をひくのが、アフォーダンス (Affordance) である。アフォーダンスは、「使うことができる」という意味のアフォード (Afford) からの Gibson による造語である。

これは、環境中にある行為 (Action) の資源 (Resource) となるもろもろの情報や性質を指す。これらが、われわれの身体に何らかの行為をアフォードする、すなわち、われわれの身体に対し、行為に利用できる資源となって、行為の可能性を与えているのである。外部の対象がわれわれを誘っている、あるいは働きかけて行為させているということはない。行為するのは、あくまでも知覚器官—脳—身体という行為するシステムを持ったわれわれ動物である。環境中には常に動物が利用できるアフォーダンスが無数に存在しているが、動物がいなければそれが特定の意味を持つには至らない。そこから何を知覚し、行為に利用する資源 (リソース) とするかは、われわれ動物に委ねられている。動物が行為するとき初めて、情報はただそこに転がっているだけのものではなく、意味として用いられる知覚情報になる。

これに従えば、例えば、子どもに本に親しんで欲しいとき、大人からの働きかけによって読ませようとするよりも、まず、子どものお気に入りの環境、彼の「巣」に本を置いておく、というアプローチが可能である。つまり、子どもが安心して居ることができる場所に、興味を持って欲しいと育てる側が考えている物 (ここでは本)

を、そっと置いておき、本に対し親しみを覚えるような環境を提供するところから始めるのである。

われわれは、常に環境中の情報とエンカウント (Encount) している (Reed, 2000)。われわれ動物は、多様な様相を見せる、おびただしいほどに環境内に埋め込まれた対象や事象が持つ情報と出会 (でくわ) して、情報を拾い上げて行為に利用したり、逆に必要ないとして捨てたりということを四六時中行っている。起きて活動している限りはそのような情報のピックアップと身体を使う行為、身体と知覚器官を用いた環境中の探索は続くのである。

こう考えると、われわれは常に環境中の情報を拾っており、ゆえに、コミュニケーションに似たことが行われていると考えることもできよう。とはいえ、本論文で扱うコミュニケーションは、あくまで人と人との情報の伝達と共有である。これは身体的な行為であると同時に、二人以上のヒトがいて行われる社会的な行為である。Gibson は、社会的な行為においても、生態心理学の考え方は適用できると述べている (Gibson, 1979=1986: 42)。われわれは、環境中の情報に接することで変化し、また、互いに情報を共有することでそれを広く伝播させて、この環境とこの身体を—高度に人工化・社会化された環境を建設し、そこで適応的に探索し、知覚し、行為するわれわれ自身、われわれの身体を作り上げたのである。

このような意味において、われわれの知覚と身体は、コミュニケーションと非常に密接な関係を持っている。このことを前提として、障害者とのコミュニケーションについて考察する。

第三節 環境中の情報を知覚することと、身体が行う

コミュニケーション

前節でコミュニケーションと「意思疎通」に関する四つの分類を提案したが、実は、生態心理学に基づいて、「環境内で生活している様々な動物の身体」について考えると、われわれヒトも含め、動物や植物は、常に何らかの情報を環境中に発している。

例えば、われわれの身体には、必ず「かたち」がある。

動物の個体ごとに独自の姿形、容姿がある。また、われわれは常にそれぞれに固有のにおい、体臭を放っている。これらは、環境中の動物に対して、われわれの身体から放たれ続ける、われわれの固有の存在の性質に直結する情報である。しかもこれは、われわれが環境中にいることにより自然に、意識にもものぼらずに周囲に示され、止めようと思っても決して止められない。その意味で、③の「コミュニケーションを図らない」が「意思疎通が起こる」というときに、これらが働いている可能性がある。いわゆる「気配」と呼ばれる何かの正体は、これらの示され続ける情報とその変化とも考えられる。

われわれは常に情報を発信し続けている存在なのである。

また、われわれは常に無数の情報に取り囲まれている。このことは、例えば、今いる部屋や家から出て、広々とした環境で歩いてみたり、あるいは、いつもとは違う方法で自分の周囲にある情報を受け取れるよう、「目をこらし」「耳を澄ませ」てみたりすることで、明らかになるだろう。自分では処理しきれないほどの情報がそこに存在していることが分かるだろう。

では、それら大量の利用可能な性質や情報の中から、自分にとって重要な情報としてピックアップするものと、バックグラウンドとして注目せずにいる情報を分類しているのか。つまり、④の「コミュニケーションを図らず、意思疎通も起こらない」状態とはどのようなものなのか、そもそもそのような状態が有り得るのか、ということを考えなければならない。

例えば、見ず知らずの誰かが自分をじっと見ているということを考えてみよう。「目が合う」だけで「因縁をつけられた」と感じてしまうのは、図らずも、目とその見ている先が自分であるというだけで、自分から強力なメッセージを送ってしまうことが有り得ることを示している。好意的にとらえるのなら、「あの人は自分に好意を抱いている」と感じることもある。逆に、「あの人は自分を不審者だと思っている」と感じることもあるかもしれない。

「まなざし」は、そのような情報になり得るのである。この時必要なのは、自分もまたその視線に対して目を向

けていることが自覚されていることである。そして、その「見る」という「行為」が、相手に何らかのメッセージを発信していることに気付いていなければならない。われわれは意図しているわけではないが、視線を様々な方向に向けている。それがメッセージになり得るのである。

環境中の様々な情報に対して目を向けるのは、自分がどのように歩けば、障害物などにぶつからずに移動することができるかを「判断」しているだけだ、という可能性も十分にある。しかし、それが突然、想定範囲外で、「因縁をつけられる」などの情報として拾い上げられるかもしれないのである。

われわれは普段、そのような情報は「気にしない」、「あってもなくても同じ」というように、その情報に注目しない。そう考えると、この時われわれは「コミュニケーションを図ろうとしておらず、意思疎通も起こらない」④に該当するものだと分類してしまうかもしれない。しかし、それらは実は重要な情報を持っている。例えば、雑踏の中で移動するときやスクランブル交差点を歩いて渡るとき、どのようにすれば衝突せずに移動できるかを知覚し、行為に利用している。このような場合においては、われわれは周りにいるヒトに対して注意を向けざるを得ない。この時のまなざしは、相手に何かを伝えるための「コミュニケーションを図ろうとしていない」が「意思疎通が起こる」というものになっている。雑踏を歩くと、実は上記の③に該当する行為である。この時、われわれが取り立てて注目されず意識にもものぼらずに意図しているのは、「あなたにはぶつかりません」、「よけます」というメッセージを発信することである。

われわれは、注意を分散させて環境を見ることによって、「何か変化があるもの」をピックアップすることができる。それは、聴覚においても同様である。環境中にこれまでになかった音、例えば後ろから近づいて来る自動車のエンジン音や、自転車の走る音などは、聴こうとしなくてもとらえられる、音の環境の変化をもたらす。これをわれわれは知覚し、それに対処するべく行為している。

視覚障害者には、視覚情報は届かない。よって彼らは、

視覚を用いずに環境の変化を知覚する。視覚障害者は、音の環境の変化を捉えることで、環境中の変化を知ることができる。

聴覚障害は、より難しい状態におかれているかもしれない。何かに注目してしまうと、視覚によって周囲の変化に気付くことは難しくなる。そして、常に「聞き流しつつ変化を捉える」聴覚がない。これはなかなか難しい状態であるように思われる。しかし、訓練すれば、われわれは見て自分の視野全体に注意を分散させ、そこで起こる変化を見逃さずに気付くことができるようになる。

コミュニケーションしようとしている健常者とカテゴライズされる「われわれ」は、知らぬうちに様々な情報を捉えている。われわれ動物は、ほとんど「無意識に」、気付かれないレベルで、環境内に無数に埋め込まれている情報とその変化に対応するため、環境を探索し、自分に向けられている、あるいはそう見える社会的な情報、性質をピックアップしている。つまり、上記④のような「コミュニケーションは図らず、また意思疎通も起こらない」という状態は、実はごくわずかなのである。

ここでさらに、われわれヒトからさらにプリミティブな生物たちのコミュニケーションに目を向けることで、考察を深めたい。

情報の伝達と共有というコミュニケーションの次元においては、動物もまた、何らかの形で表現する方法を使って様々な情報伝達を行っている。昆虫類においても、それを確認することができよう。例えばミツバチは、餌がある方向と距離を「ダンス」によって仲間と共有することがよく知られている。あまつさえ植物も、われわれが「におい」と呼ぶ化学物質を周囲に放散することによって、危機を知らせることがある（渡邊、2009）。

少なくとも、何らかの情報を音や表面の肌理の変化、行為などによって示し、情報伝達と共有を行っている生物は、われわれが想定する以上にはるかに多い。化学物質の放散とその受容をコミュニケーションとしてとらえるのであれば、すべての生物、単細胞生物ですら、コミュニケーション、つまり、情報の伝達と共有を行っているのである。

最も原始的で直接的な情報の伝達としては、例えば、大腸菌などの原核生物が「プラスミド」と呼ばれる、自分の固有DNA以外の環状のDNAを、他の個体と接触してやり取りしていることが挙げられよう。さらに高度な生物を構成する、細胞群の共同体、組織(organ)が行う情報の共有としては、免疫システムを担う細胞群が作っている連携が挙げられよう。免疫細胞は、化学物質を放散することによりコミュニケーションをとり、連携する。それらは外敵や異物から自分の宿主、つまり生物個体を防護するため、常に体内を巡回している。そして、それらは異物を発見すると働き始め、情報を伝達し、それぞれの役割を果たすことによって異物や敵を不活化したり、排除したりする。さらに細胞同士が接触し、それぞれの細胞膜の表面にある物質を介して化学物質などをやり取りしたりすることもまた、コミュニケーションの一つとして挙げられる（西川、2016）。

翻って、われわれヒトは、手を取り合うだけでも大量の情報をやり取りすることができる。皮膚を介した直接的な接触もまた、コミュニケーションの方法の一つである。

これらのことを踏まえれば、「言葉によるコミュニケーション」だけが、「意思疎通」の手段であるという考え方は、棄却されよう。むしろ、言葉以外のあらゆる情報が、意思疎通へと導いているのである。

意思疎通が困難であると思われる人々と関わる際には、変化（＝情報）を読み取れるように、目をこらし、耳を澄ませ、鼻をきかせ、触れ合い、観察し、変化を捉え、それらをピックアップする必要がある。これは彼らが障害を持っていることが問題なのではなく、彼らの発するメッセージにわれわれが気付くことができるかどうか、それらをきちんとピックアップできるかどうか、そして、それに基づいて、目の前の誰かと分かり合えている感覚をもてるかどうかの問題である。そういう意味では、われわれの「構え」や「感性」こそが、まさに問われるのである。

われわれは、普段のコミュニケーションにおいても、「ちゃんと聞く」、「全部見る」（大今良時(2)、第7巻、94）、さらに「がんばって聞く」（雨隠ギド、第1巻、103）と

いうことを行っていないと考えられる。それを乗り越えるために、言葉に耳を傾けるだけでなく、表出される情報をより多く見だし、それらをピックアップできるようにしておくことが、あらゆる「意思疎通」において重要なのである。

しかし、これは四六時中やっていると非常に疲れるため、時、場所、場合を考えつつ、「がんばって聞く」場面か、「聞き流してよい」場面なのかを臨機応変に変える技術も必要になるだろう。ただし、それは普段から相手と自分を観察し、コミュニケーションを行おうとする不断の試みが行われていることが前提となる。

以上のことを踏まえ、次章では、特別支援教育の役割として、かつて義務教育すら満足に受けることができなかった時代に幼少期を過ごした脳性麻痺の方の手記や、彼の知人であった者から聞いた話を皮切りにして、この議論を展開していこう。

第二章 障害者におけるコミュニケーションの教育としての特別支援教育

第一節 特別支援教育の地平

具体的な論述に入る前に、特別支援教育 (Special Needs Education) と、その教育における特徴や特性に関するこれまでの見解を示しておきたい。

特別支援教育は、もともと「特殊教育 (Special Education)」と呼ばれており、「すべての人にすべての事を」というComeniusのスローガンを持ち出すまでもなく、あらゆる子どもが教育を受けられるようにするために続けられてきた取り組みの一つである。「教育を受ける権利」は、あらゆる子どもに適用されるべきものであり、障害を理由に、その権利が守られないことへの抵抗の歩みそのものとも言えよう。

この特殊教育の国内での起源は、19世紀末に設立された「京都聾啞院」、「滝乃川学園」等にまで遡るが、いわゆる「特殊教育」がきちんと制度として整備されたのは、戦後になってからである。それも、国内でその必要性が認識されて発展したのではなく、国外の議論に影響される形で広まっていった。欧州—とりわけスカンジナビア—では既に50年代から特殊教育の公的責任を求め始め

ている。Normalizationという言葉が世界に広まるのもこの頃以降である—その後、この理念は、Integration、そして、Inclusionへと引き継がれていく—(柏木他、2011:138)。

日本における特殊教育の発展は、それ以降となる。日本特殊教育学会が設立されたのは、1963年であり、特殊教育の本格的な議論はこの頃から始まったと考えてよいだろう。実際には、「特殊教育学校」、「特殊学級」、「通級指導教室」等が全国に配置され、そこで各々の障害の名称や性質に応じた教育活動が展開された。

特殊教育という言葉が、特別支援教育という言葉に名称変更されたのは、2007年4月である。その前年である2006年6月に、「学校教育法等の一部を改正する法律」が制定され、翌年に施行された。この名称変更は、単なる用語の変更ではない。むしろ、障害児教育の根本を変える大きな変更が求められるようになった。これまで、「障害名」(例えば、聾、盲、知的障害等)に応じて分けしてきた障害児教育を統合し、障害を「個々のニーズ」と読み替え、そのニーズに応じて支援していくというねらいがあった。具体的には、盲学校、聾学校、養護学校が全て特別支援学校に統合されることになり、また、そこに「知的な遅れのない発達障害」の子どもも、その対象となった。また、「障害者の権利に関する条約」(世界では2006年に採択、日本は2014年に批准)の広まりを受けて、「インクルーシブ教育 (Inclusive education)」が提唱されるようになった。インクルーシブ教育は、これまでの特殊教育と大きく異なり、「どのように障害児を教育するか」ではなく、「どのように障害児を取り巻く環境を改善するか」、という点を重視する。「合理的配慮」は、障害児の側の問題ではなく、障害児にかかわる周囲の人々への要請である。ここでは、環境の改善が指摘されているが、支援する側がその改善されるべき環境をどのように整え、探索し知覚し行為する障害児がピックアップできる情報(知覚して行為に利用できる情報)を、彼らをとり巻く環境中に埋め込むか、ということは明示化されていない。

こうした中、障害児への特別支援教育の内実もまた、大きく変わろうとしている。それは、国際障害分

類（ICIDH）の用語を用いれば、impairment（機能障害）とdisability（能力障害）から、handicap（社会的不利）への移行と呼んでもよいかもしれない。つまり、個々のimpairmentに着目してそれによるdisabilityの克服を目指すことから、社会的な不利となるhandicapそのものの克服への移行である。それは、畢竟、個々人の「所有」する能力から、人間社会を生きる上で「存在」する能力へ、すなわちコミュニケーションする人間の育成へと向かう変更であるとも言えるだろう。今後は、能力や技能の向上に留まらず、社会の中で他者と共に生きていけるための諸条件を問う方向で、議論は進んでいくことになるだろう（大塚、2015）。障害の有無を問わず、またその種別も問わず、全ての人間が「個々のニーズ」を持った存在として、そのニーズを抱えたまま、どのように「共に生きていく社会」を実現していくか。そうしたことがますます強く求められるようになってきている。そういう意味では、個々の障害の特質の理解以上に、個々の人々の間における情報の伝達と共有の質そのものがますます問われることになるだろう。

この問いに向き合うためにも、特別支援教育という考えそのものがなかった時代、しかもまだまだ特殊教育としてもきちんと制度化されていなかった時代の「事例」に目を向けてみるということもまた、今後の特別支援教育の在り方を考える上でも、非常に参考になるだろう。次節において、その分析を行っていくことにしよう。

第二節 脳性麻痺患者で声を出せない障害をもつときの特別支援教育

『車椅子物語』の作者、服部弘（1936～2011）は、「脳性麻痺患者」の一人である。彼の父は美術教師であり、母は看護師であった。

この書によれば、彼は生まれて間もなく、看護師の手に付着していた細菌にへその緒を介して感染し、それが脳まで到達して高熱を発したため、脳性麻痺に至ったという（服部、2005：170）。それにともない、彼は自由に動くはずであった手足の運動機能を失い、また、声も出せなくなった。

彼が生まれたのは、奇形や障害を負った者に対する一

切の教育が為されておらず、座敷牢に閉じ込めておくことも少なくなかった時代のことである。また、この時代は障害児に対する教育において、「就学免除」という制度があった。加えて、彼が幼少期を過ごした時代は「戦時下」であり、障害者はまさに戦争を行うためにはただの「障害」であり、「邪魔者」であり、「死んでもやむなし」という扱いがされている時期であった。

服部は、同資料、および本の執筆に当たり尽力した佐分利美枝子によれば、彼の母親が特別支援教育に匹敵する教育を彼に施したということであった（佐分利美枝子、私信）。それは本人にとっても極めて厳しいものであったという。

彼の母は、漫画「のらくろ」を教科書にして、その作品の面白さを前面に出し、文字を自力で書く練習を彼に課した。また、歩行訓練も行った。これにより、彼は乳母車に似た歩行のための補助具を押して、歩いて移動できるようになった。当初は、一生歩くことはできないといわれていたのにもかかわらず、である。

こうして服部の母親は彼にコミュニケーションの手段と移動手段をたたき込んだ。そして、彼は文字を使って周囲の人とのコミュニケーションができるようになり、乳母車を押しながら歩くという移動手段も手に入れた。

これらを身につけた彼は1951年、家の近所にあった教会に自力で通うようになった。そこにおいて、彼は詩を作るように勧められたという。

最も活動していた時期には、服部は住居としていた施設のすぐ近くにある、日本基督教団砧教会に毎週通っていた。その教会学校で教える内容を考え、文章にし、子供たちを導く存在にもなっていたのである。また、そこで詩人の島崎光正と出会い、島崎が創った「せせらぎ会」という同人に参加し、詩作を続けた。また、その教会の当時の牧師、浅野順一は、彼を一人前の若者として扱い、厳しく導いた。その点においては、特別扱いは全くされなかったのである。

言葉を発することができないため、一見すると、彼はコミュニケーションができず、「意思疎通」が図れないと思われるかもしれない。しかしさにあらず、彼は非常に雄弁であり、多くの詩を作り、筆談で教会員と

交流を持っていた。それだけでなく、自分の意見や思うところを詩にする活動を進んで行き、本を執筆するなど、コミュニケーションにおいても、言語的な表現においても、非常に積極的であった。佐分利によれば、彼は、「自分は口数が多くて口が悪いものだから、神がそれはいけないよ、とお考えになり、私から言葉を奪ったのだ」とさえ述べていたそうである。服部の外見だけで、「意思疎通がとれない」障害者だと決めつけることは、いかに危険であり、同時にどれほど彼を侮辱した手前勝手な解釈であろうか。彼は、環境に埋め込まれている諸々の情報をピックアップするための手段も方法も、既に彼の母が施した「特別支援教育」により、身につけていたのである。

実は、彼はさらにもう一冊の本を執筆しようとしていた。すでに手で文字を書くことが負担になっていた時期であったため、ラップトップのパーソナルコンピューターを使って文章を綴っていた。そのため、パソコンを教える有償ボランティアとして、筆者（佐分利敏晴）も彼のところに通うようになった。この時は、「トーキングエイド」という機械を用いて、われわれとコミュニケーションをとっていた。この機械は、文字を打ち込むとそれを読み上げてくれる機械である。ここでの使い方は、声による情報伝達よりも、キーボードのどこを押そうとしているかを見ることによる、筆談に近い交流であった。亡くなる間際には、彼は寝たきりの生活を送るようになり、長年通っていた教会にも通うことができなくなった。そこで、彼の知り合いであり、ずっと彼を支えてきた方が、筆者（佐分利）に対して、「説教を録音して彼に聞かせてあげられないか」と、依頼してきた。それを受けて、筆者（佐分利）は、教会の説教の録音およびそれを彼に聞かせる活動を始めた。この時すでに、彼はコミュニケーションらしきことをほとんど行うことができない状態だったが、もはや動かないように見える、しかしよく観察すれば何かが伝わってくるような表情や血色の変化、さらにはにおいの変化などから、彼が興奮したり、喜んだりしているのが私にも他のボランティアを行っていた者にも伝わっていたのである。

いずれにしても、脳性麻痺で言葉を失った服部に対し

て彼の母が行った教育は、その後の人生を大きく変え、決定したものであった。これこそが、「特別支援教育」に当たるといっても差し支えないのではないだろうか。言語を発することができない場合、書き言葉の使用や物理的な移動を少しでもできるようにすることは、その人の人生を非常に豊かなものにできる。逆に、彼にこのような情報のやり取りの手段、および移動の手段を教え訓練することもなかったら、彼の能力は全く発揮されず、健常者と同程度の頭脳を持っていることも分からず、当時の言語用法に従えば、ただ寝ているだけの「白痴」の「おし」になってしまったことは間違いないだろう。

重度の重複障害を抱えながらも知的な遅れがない場合、このような致命的な誤謬を未だに起こし続けている可能性も十分に残っている。例えば、事前の予備知識なしにスティーブ・ホーキングをどのような者と見るか、ということである。21歳で筋萎縮性側索硬化症(ALS)を発症し、気管切開も施された彼は、自分では言葉を話すことはできない。そのため、彼はコミュニケーションを図るにあたり、重度障害者用意思伝達装置を用いて、コンピューター上で合成された声を用いている。もしこの装置がなければ、彼はどう見られるだろうか。知恵ある重度重複障害者をあたかも「知恵無き者」として扱うことにどれだけの害悪があるのか、考えるべきであろう。

第三節 「聲の形」に見るろう者および高度難聴者の持つ言語とコミュニケーションについて

次に、聴覚障害者（完全なろう、および高度難聴者を含む）とのコミュニケーションについて述べる。ここで、一つの「例」として提示したいのが、2016年夏に一般公開されたアニメーション映画『聲の形』である。

この作品は、大今良時の漫画が原作であり、2015年には「道徳教育映像教材」として実写作品にもなっている。この物語で語られるのは、コミュニケーションと「意思疎通」に関する根本的な問題である。先述した分類の②の「コミュニケーションを図るが、意思疎通は起こらない」こと、「コミュニケーションすること、相手のことを知ること、意思疎通を図ること」が、実はとても困難であることを読者に突きつける。実際、「聲の形」の原

作者は、ろう者との関わりではなく、「『人と人が互いに気持ちを伝えることの難しさ』を描こうとした」「『コミュニケーションそのものを描いた話』なんだよ、という想いを込めています」(大今(1)、2016:170)と、インタビューにて述べている。

この物語のはじめの部分の要旨は、以下の通りである。とある公立小学校の普通学級に高度難聴者であるヒロイン「西宮硝子」がやってくるところから物語が始まる。特殊な状況下においてそれは教室に不穏な空気を巻き起こし、やがて彼女は激しいいじめに遭うことになる。補聴器を壊されるなどの被害を受けるに至り、それは単なるいじめには収まらず170万円ほどの損害を出した。その首謀者とされた主人公「石田将也」は糾弾され、手のひらを返されたようにクラス内の不穏な空気を一手に引き受け、いじめられ、孤立するようになる。

やがて高校三年生になった彼らは、障害を介して「意思疎通」を図ることになる。手話である。石田は西宮と再会した折、手話で語るとともにこう話す。

「お前の声が聞こえないせいで いろいろ苦労したんだよ」(大今 (2)、第2巻、2014:13)

ここで重要なことは、「健聴者」である石田が、「聴覚障害者」である西宮に対し、彼女の声が聞こえなかったせいで苦労した、と述べている点にある。石田は自分の健常な耳に、西宮の声が聞こえなかった、伝わらなかったと述べるのである。決してその逆ではない。西宮の耳が聞こえないせいで、とは言わなかったのである。

耳が聞こえないという事実は、覆すことができない言語情報の伝達の困難さを抱える帰結を導くことになる。手話を習得すれば「話せる」ようにもなるのだが、それは実は健聴者の話す日本語ではなく、文法も表現も異なる「日本手話」である(岡・赤堀、2011:3)。異なる言語である以上、そこにはコミュニケーションすることを阻む「障害」が立ちだかる。手話「通訳」というのは言い得て妙であり、日本語と日本手話では会話は基本的にはできないのである。

ここで立ち上がってくるのは、音声を基本としている

日本語と、聴覚情報を用いない立体的な言語としての日本手話との間の、コミュニケーションの不可能性である。特に先天的に全く聞こえないという場合には、音は概念的なものでしかなく、音声言語は聴覚障害者には概念としてすらも存在しないと言ってよいだろう。だからこそ、聴覚障害を抱える者に文章を書く訓練をして書き言葉でコミュニケーションをさせようとしても、日本語による記述が上手くできないことが多いのである(野沢克哉、2016)。

情報の伝達と共有には、共通の言語があることが恐らく前提となる。しかし、聴覚が機能不全を起こしているということは、音声による言語が存在しないということの意味する。そこには根本的なコミュニケーションの断絶があるのだ。

では、どのように情報を伝達し、共有できるようになるのだろうか。そもそもそれは不可能なのではないか、とすら思えてくる。だが、『聲の形』では、確かに、それを乗り越える、ないしは乗り越えようとする姿が描かれている。

コミュニケーションに必要なのは、情報の伝達手段や身体の変化であって、何もそれは音声言語だけで行われているのではない。声を失った服部のように、別の方法で情報を発信し、捉えることはできるのである。

しかし、聴覚障害者が用いる手話は、日本語とは異なる文法を持つ別の言語の一つである。よって、習得するためには多少の訓練は必要だが、健聴者であっても日本手話を用いて「話す」ことは出来るようになる。これが一つのポイントで、コミュニケーションを図るときにそれが全く不可能なのかと問われれば、覚えれば可能だ、と言える。手話通訳は、この理解の上に成り立っている。また、手話を介さずとも、自分の心の内を伝える手段がある。それは、服部も周囲の人々と交流するとき使っていたように、表情や身体の変化を利用し、自分の「言いたいこと」「伝えたい気持ち」を伝達する方法である。視覚障害の場合、音声言語やガイドを使ってコミュニケーションを図ることができる。聴覚障害がコミュニケーションを図りたい二人以上のヒトの間に横たわるなら、身振り手振り、においなどがきっかけとなって様々

な主張を表現して伝えることも可能であろう。音が聞こえない、ということは、言語による意思疎通を難しくはする。しかし、健聴者と聴覚障害者の間でコミュニケーションしようとするとき、決定的な溝がその間に挟まっているとはいえず、それを乗り越えてコミュニケーションを行うことは全く問題がないほどには可能である。

しかし、そこで必要となるのは、音声の基本とする日本語と、身振りや表情を用いる日本手話との「翻訳」を、どこかで学ぶ必要がある、ということだ。現在では、人工内耳を装着するなど、聴覚障害に対する医療的治療的アプローチが可能となっているが、それでも必要なことがある。すなわち、教育、それも、言語聴覚士が行うような言語によるコミュニケーションの練習や教育が、聴覚障害者と健聴者の間でのコミュニケーションには必要不可欠なのである。ここに、聴覚障害者にとって必要な特別支援教育の意味と重要性が示されることになるだろう。筆談をするにしても、その前提となる特別支援教育が必要不可欠である。言葉はどう発するのか、文法はどうなっているのか、助詞（てにをは）はどう用いるのかなど、それ相応の訓練や教育が必要である。

それらが全く無く、小学校や聾学校（特別支援学校）などで日本語も日本手話も習得できないと、音声言語であっても表記言語であっても、環境内の情報の一つとしての言語情報や、音声に埋め込まれた情報のピックアップそのものができなくなってしまうのである。こうなると本格的に「意思疎通」は不可能になる。ここに、聾学校で行われるような、あるいは言語聴覚士が行うような、特別支援教育の重要性と意味が生まれるのである。

しかし、ここに大きな問題がある。すなわち、聾者、高度難聴者のための特別支援教育において、その中心を担っているはずの「聾学校」において「手話」が教えられておらず、また、「手話で学習内容を教える」ということも行われていない－ないしは、それができる教員が確保されていない－という問題である。もっぱら「声」で授業を行っており、それ故に授業を受ける児童は、口の動きから意味を読み取る「読話」を行わなければならない。日本の聾学校のカリキュラムには、国語とは独立して手話を取り入れ教えるということは行われてい

ない。国際的に見ても、2010年の「第21回世界ろう教育会議」において、過去に手話を拒否した決議が覆され、「ろう教育」における手話の復権の流れが明確になった後でさえ、聾学校で手話が用いられていないという指摘もある（岡・赤堀 2011:82）。

これは、特別支援教育の根本的な目的から見ても明らかな失態であろう。選挙活動において手話通訳を入れることは忘れなくても、特別支援教育に手話を導入していないのは明らかな矛盾ではないだろうか。

また、もう一つ、より厄介な問題が見えてくる。健常者に対して聴覚障害を擬似的に体験させる方法が皆無である、ということだ。視覚障害は、目を閉じて、あるいは視界を遮るゴーグルを着けて行動する真っ暗な部屋の中で行動する、などすることにより、疑似体験が可能である。脳性麻痺は、特定の部位を装置によって固定するなどすれば、それだけの疑似体験は可能である。しかし、「音がない」状態は、たとえ耳をふさいでも体験できないのである。耳を塞げば確かに周囲の音は聞こえにくくなるが、自分が発する言葉は確実に骨を伝わり、聴覚器官の中枢にまで届き、その音が聴こえてしまう。

強いて行うことができる疑似体験は、ヘッドホンをして大音量でノイズを聞きながら行動する、という方法があるくらいだろう。しかしそれは、音で音を遮蔽しているだけであり、「音がないこと」のシミュレーションにはならない。また、大音量で耳元から強いエネルギーを持った音波を聴覚器官にたたき込むのは、かえって聴力を落とす結果になりかねない。

加えて、健常者にとって聴覚障害者は、一見何も障害がないかのように見えてしまうことにも問題がある。後ろから来る自動車の音に気付かず接触するなどの致命的な事態を引き起こしかねない障害でありながら、健常者にとっては、聴覚障害者がどのような困難を抱えているのか、彼らの生き難さは、想像を絶する事柄である。

第四節 特別支援教育の裏にあるべき健常者への障害者教育

このようなことは、ある程度の医学的知識を有する人や、障害者と日常的に接触したことがあるなどの体験な

ど、様々な形で障害者と関わりを持ってきた者であれば、容易に気づくことのできることであろう。

しかし、「障害者」として想定される人の数は、非常に多い。子どもである、あるいは老人である、というだけでも、それが時に「障害」となって立ち上がることもある。例えば、海岸で大地震に遭った場合が挙げられよう。車椅子でなければ移動が出来ない者、警戒警報の呼びかけが聞こえない者、移動に困難がある者などが「災害弱者」となるのは、まさに本論で議論してきたように、生き残らなければならない際の大きな「障壁」となって立ち上がる。

このような事態を目の前にして、われわれに求められているのは、「どのような者が弱者となり得るか」、ということについての教育であり、論理展開であり、想像である。「特別支援教育」を「障害者」に対して行うだけでは、障害者がこの世界の中で抱えるコミュニケーションの不全という問題は解決されないだろう。むしろ、「健常者」と呼ばれる者たちにこそ、障害者とは何か、彼らの何かがどう障害として立ち塞がるのか、そして、彼らが発する情報をどのようにピックアップすればよいのかを正しく伝えていかなければならない。これ無しに、「特別支援教育」は成り立たないはずである。とりわけ、「インクルーシブ教育」が求められる現代においては、特別支援教育に閉じ込めてきた「障害」の問題を、外に開いていかなければならない。村山も、インクルージョンという言葉が「必ずしも学校現場に広く受け入れられているとは限らない」と認めつつも、「学校では障害児に限らず、さまざまな教育的ニーズをもつ子どもを受け入れること」と、「従来、分離教育によっておこなわれてきた障害児の教育を、一般教育でどのように担うか」を議論することの必要性を訴えている（柏木他、2011：149）。こうしたことは、単に「道徳」（ないしは「特別活動」等）の問題として語られる事柄に留まらず、理科や社会科、あるいは保健体育や家庭科などで語られるべき、具体的な内容をともなったものである。問われているのは、「障害児への教育」ではなく、「障害児からの教育」である、とも言えるだろう。

特別支援教育においても、インクルーシブ教育におい

ても、「感傷」が入れる余地は何一つない。「思いやり」こそがすべてを解決するのではない。具体的な知識と対策を理論立てて考察し、基本的な生活基盤を含め、社会—ないしは学校教育そのもの—をデザインし直していく必要があるだろう。

おわりに

本研究は、教育学及び児童（母子）福祉論等を主に研究する筆者（柏木）と、生態心理学及びアニメ研究等を主に研究する筆者（佐分利）の「協働」によって行われたものであり、その意味では、「特別支援教育」の門外漢による特別支援教育論であることをまず認めなければならない。しかし、両者とも、（私事的な事柄ゆえに細かいことはここでは述べないが）「障害」の問題のいわば「当事者」ないしは「近隣者」に限りなく近いところに立っている。したがって、本研究は、第三者的（傍観者的）な立場からの論究というよりはむしろ、一人称ないしは二人称的な立場からの論考となっていることをまず明記しておきたい。本研究は、そういう意味で、一つの戦略的な論考であり、従来の特別支援教育研究とは異なる次元でのアプローチを採用している。

本論を通じて、特別支援教育は、それが従来の特殊教育であれ、昨今の特別支援教育であれ、障害児への教育に留まるべきものであってはならず、「健常者」と呼ばれる者たちに対し、「障害（者）とは何か」、「彼らの何かがどう障害として立ち塞がるのか」を問いかけるものでなければならない、ということが示された。そしてそのためにも、言葉によるコミュニケーションを乗り越え、障害者が発する様々な情報を含め、あらゆる環境内の情報をピックアップすることの重要性が示された。こうした視点がなければ、相模原で起こったあの戦後最悪の障害者大量殺傷事件の根（根源的な動因）を断つことはできないだろう。特別支援教育は、障害をもった者とそうでない者、双方への働きかけなしには、存立し得ない。それは、教師の側にも突きつけられることである。教師もまた、障害をもつ子どもにのみ着目するのではなく、また「障害の理解」に留まるのではなく、その周辺（外部）との往来の中で、あるいはその往来を可能にする諸条件

の下で、特別支援教育の在り方を繰り返し問い続ける必要があるだろう。

なお、本論においては、はじめに、第一章第一節、第二章第一節、「おわりに」の原文を柏木が執筆し、第一章第二節、第三節、第二章第二節、第三節、第四節の原文を佐分利が執筆し、その全体的な構成・修正は柏木が行ったことを記しておく。

html (情報取得2016年12月1日)

服部弘、車椅子物語、文芸社、2005.

渡邊定元、植物間のケミカルコミュニケーション、におい・かおり環境学会誌、40巻3号、2009.

参考文献

雨隠ギド、甘々と稲妻 (電子版)、講談社、2013.

池田光穂、コミュニケーション、<http://www.cscd.osaka-u.ac.jp/user/rosaldo/090700communication.html> (情報取得2016年12月1日) .

Edward S. Reed、*Encountering The World*、Oxford University Press Inc.、1996. (佐々木正人監修、細田直哉訳、アフォーダンスの心理学－生態心理学への道、新曜社、2000).

大今良時 (1)、聲の形 公式ファンブック、講談社、2016.

大今良時 (2)、聲の形 (電子版)、講談社、2014.

岡典栄、赤堀仁美 (NPO法人バイリンガル・バイカルチュラルろう教育センター) 編、文法が基礎からわかる 日本手話のしくみ、大修館書店、2011.

大塚玲編著、教員をめざすための特別支援教育入門、萌文書林、2015.

柏木恭典・上野正道・藤井佳世・村山拓、学校という対話空間、北大路書房、2011.

Gibson J., J.、*The Ecological Approach To Visual Perception*、Lawrence Erlbaum Associates, Publishers、1979/1986

西川伸一、コミュニケーション・伝達・記録、2016. https://www.brh.co.jp/communication/shinka/2016/post_000019.html (情報取得2016年12月1日)

野沢克哉、ろう者コミュニケーションの諸問題、障害保健福祉研究情報システムウェブページ、http://www.dinf.ne.jp/doc/japanese/prdl/jsrd/rehab/r050/r050_022.